



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Hudozestvennyj i dokumental'nyj tekst na zanatah po azykovej praktike

Author: Margarita Nadel'-Cervinskaa

Citation style: Nadel'-Cervinskaa Margarita. (2008). Hudozestvennyj i dokumental'nyj tekst na zanatah po azykovej praktike. W: "Russkij azyk v pol'skoj auditorii. T. 2" (S. 92-102). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Маргарита Надель-Червиньска

Катовице

Художественный и документальный текст на занятиях по языковой практике

Так уж сложилось в практике преподавания русского языка, что тексты художественный (литературный) и документальный (публицистический) используются в процессе занятий, как правило, для разных целей. Первый – для овладения навыками письменной речи (диктанты, изложения), второй – навыками устной (чтение, отработка произношения, фонетики и интонации). Последнее нередко мотивировано со стороны преподавателя тем, что текст публицистический, а это обычно актуальные материалы газет, журналов и Интернета, отражает современное состояние языка – лексическое, грамматическое, синтаксическое, а также содержит элементы живой разговорной речи.

Тексты классической литературы

На наш взгляд, не следует настолько ограничивать функции литературного текста в учебном процессе. Не следует уже хотя бы потому, что основной целью русиста является обучение учащихся на всех этапах – как в высшей школе, так и в средней – нормам литературного языка и, в конечном счете, собственно русскому литературному языку. А всему этому не научишь без образцов текстов классических литературных произведений – А. Пушкина, М. Лермонтова, Д. Григорovichа*, Н. Гоголя*, И. Тургенева, Н. Лескова*, Д. Мережковского*, А. Куприна, А. Горького, Л. Леонова*.

Подбор перечисленных здесь фамилий писателей не случаен: прозаические тексты этих авторов, как показывает наша собственная практика, оказываются наиболее удобны и полезны для аудиторной работы. Тексты авторов, отмеченных звездочкой (знаком*), подходят для заданий повышенной сложности либо же для работы в группе учащихся с хорошим уровнем языковой подготовки. Такие предложения используются, прежде всего, для синтаксического разбора и анализа высказывания, например, для описания структуры предложения, выделения его членов, объяснения расстановки знаков препинания в предложениях разного типа – сложносочиненном, сложноподчиненном, а также простом, осложненном однородными членами, вводными конструкциями.

Заметим, что регулярная аудиторная работа с литературными текстами (примерами текстов классической русской литературы) способствует, с одной стороны, развитию речи обучающихся, с другой, эффективно закрепляет на уровне неосознанном навыки грамотного письма – за счет того, что перед глазами учащихся примеры высокохудожественные, мысли авторов которых выражены правильным и красивым литературным языком. В результате эффективней идет закрепление нормы литературного языка.

На материале предложений, взятых из русской классики, представляется возможность познакомить аудиторию с лексикой исторической, возможно, в части своей устаревшей. Однако, как не раз показывала практика, студенты-филологи, в том числе и русисты, в массе своей не владеют языком художественной литературы, поскольку мало читают программные произведения на языке подлинника. И именно лексемы, регулярно встречающиеся в текстах русской классической прозы, вызывают у учащихся трудности семантического и узуального характера. Вместе с тем у студентов, увлекшихся чтением русской литературы на языке оригинала, вскоре заметно повышается грамотность и устная, и письменная.

Художественный текст, как материал, интересен также для практического изучения стилистических возможностей художественного языка. Более того, на наш взгляд, лингвистическая работа с классическими литературными текстами на практических занятиях по развитию речи должна быть действенным подспорьем для дальнейшего анализа текстов на практических занятиях литературоведов. Поэтому начинать структурно-семантический анализ предложений, подбираемых преподавателем-русистом на базе высокохудожественных текстов русской классики, следует уже на первом курсе – с опережением и предвосхищением практических задач коллег-литературоведов.

К сожалению, то, что наши студенты, бывает, не в состоянии читать программные литературные произведения в подлиннике, – методический просчет, прежде всего и на наш взгляд, преподавателей, ведущих практику русского языка. Лексика литературных произведений XIX и начала XX веков, как показывают занятия со студентами, обычно остается за пределами аудиторных занятий, а потому учащимся в большинстве своем весьма мало знакома. Это значительный пробел в учебном процессе, поскольку освоение языка на примитивном уровне двуязычного разговорника для туриста, как это, к сожалению, иногда еще случается в вузах, ни в коей мере не соответствует задачам изучения языка в контексте филологического образования.

Обратим внимание на то, что для учебных целей годится исключительно литературный текст не адаптированный, поскольку *адаптированные тексты*, или искусственно упрощенные, пригодны только для фонетического тренинга на самом первом, начальном, этапе изучения русского языка. Далее прибегать к ним мы бы не рекомендовали, потому что обучающиеся привыкают тогда к речи примитивной, маловыразительной, практически не свойственной носителям языка. В частности, даже современное просторечие, элементы которого стали значимыми конструктами в построении публицистического текста последних лет, будучи весьма примитивным в использовании лексических, синтаксических и выразительных средств, строится в языковом отношении совсем по другим законам – по сравнению с искусственными конструкциями упрощенного текста адаптированного художественного произведения.

Устные формы работы с художественным текстом мало чем отличаются от методики использования на практических занятиях текстов публицистических и даже, в некоторых случаях организации аудиторного процесса, от работы с текстами аудио и видео, поскольку это знакомые всем формы подготовки к написанию *изложения*. Текст или отрывок текста сначала внимательно прослушивается, а в случае видеотекста – просматривается, с возможным повторением его **до трех раз**. При усложнении аудиторного задания текст читается **только один раз**, что требует от аудитории дополнительного внимания.

При этом обучающимся предлагается сначала, в ходе прослушивания текста (художественного, публицистического, аудио, видео) составить подробный план прослушанного, а затем пересказать текст – целиком либо по частям. Как показывает практика, сделать пересказ студентам оказывается подчас гораздо проще, чем предварительно составить к нему план. Такая форма задания эффективна лишь в том случае, когда план составляется под руководством преподавателя в аудитории.

Опорными моментами при этом будут а) порядок пунктов плана, б) выделение в тексте главного, в) правильное и грамотное формулирование каждого пункта, а также г) краткость и исчерпывающая информативность каждого пункта плана к прочитанному.

Как одна из форм, возможна также работа над прослушанным текстом, приближающаяся к подготовке перед составлением устного сочинения. На первом этапе такой подготовки подбирается и записывается необходимая для составления текста сочинения лексика (существительные, глаголы, прилагательные, наречия). На втором – подбираются нужные словосочетания, а также рассматривается возможная сочетаемость языковых единиц с ранее отобранными словами. Затем, на третьем этапе подготовки к сочинению, по теме сочинения составляются отдельные предложения, каждое из которых в процессе аудиторной работы осложняется за счет придаточных предложений, уточнений и вводных конструкций, причастных и деепричастных оборотов. Большую пользу приносит выполнение таких дополнительных заданий, как: 1) расширить контекст высказывания, 2) сформулировать высказывание какими-либо другими способами, 3) оформить ту же самую мысль с помощью иных слов, 4) выразить ее при помощи различных стилистических средств, в том числе и сильно эмоционально окрашенных. Заметим при этом, что в студенческой аудитории подобные формы работы всегда вызывают живейший интерес, поднимают активность группы в целом.

Письменные публицистические тексты (газеты, журналы, материалы Интернета)

Так же, как в работе над текстами художественными, публицистические тексты требуют в процессе их аудиторного чтения постоянного внимания к произношению (внимания к фонетике, ударению – в том числе логическому, интонации, паузам – внутри предложений и после них, а также необходимости слитного чтения отдельных частей предложения).

Основные ошибки польскоязычной аудитории при чтении русских текстов хорошо известны – твердость и смягчение в словах с *л* и *н*, произношение *и* – *ы* после согласных *к*, *г* и шипящих, трудности чтения слов типа *семя* – *семья*, редукция гласных, озвончение и оглушение согласных (напр., в предлогах, приставках). Известны также часто повторяющиеся ошибки грамматические – неправильное *управление*, *согласование*, упо-

требление предлогов, местоимений, путаница в служебных словах и прочее. Однако устраняются они в речи студентов с огромным трудом – как с их стороны, так и со стороны преподавателя-русиста. Поэтому выправление произношения требует постоянного и последовательного тренинга и на занятии, под руководством педагога, и самостоятельного, домашнего.

Наиболее эффективным методом при этом оказывается, как ни парадоксально, тот, который используется в логопедической практике, а именно протяжное медленное чтение текста, с выпеванием г л а с н ы х. В домашних условиях студентам рекомендуется вообще текст *петь*, громко, протяжно, медленно растягивая и выговаривая каждое слово. Особенное внимание при этом следует уделять правильному выговариванию звуков и редуцированию гласных. Уже на следующем занятии преподаватель сразу видит, кто из учащихся следовал данной методике при подготовке к занятию, а кто ее проигнорировал.

Дополнительной, но весьма полезной формой фонетического тренинга являются с к о р о г о в о р к и: *Корабли лавировали, лавировали, да не вылавировали* (произношение твердого и мягкого л); *Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка белая губа была тупа* (тот же твердый л, взрывные г и б, а также произношение и после к, г в окончаниях прилагательных); *Шли три попа, три Прокопья попа, три Прокопьевича, говорили про попа, про Прокопья про попа, про Прокопьевича и Нашего пономаря не перепономаривать статью, либо На семеры сани, по семеры в сани* и другие (на произношение в словах я и е в позиции после разделительного ь, а также без него). В виде коротких текстов фонетических упражнений можно использовать и некоторые строчки из *стихов для детей*, преимущественно с аллитерацией либо же ассонансные. Стихи с ассонансами особенно хороши для отработки редуцирования в речи гласных.

Для тренинга используем также специально подобранные группы слов с трудным для польских студентов произношением – для повторения хором и в индивидуальном порядке. Слова в такой группе постоянно варьируются – так же, как и скорость произношения. Цель таких упражнений – довести до автоматизма правильное произношение трудных звуков в трудных для воспроизведения позициях.

Однако основные проблемы в работе с публицистическими текстами связаны, во-первых, с недостаточной грамотностью самих современных текстов. Во-вторых, они связаны со специфической (нелитературной) лексикой, широко используемой сегодня в статьях журналистами. А в-третьих – с преднамеренным либо же непреднамеренным искажением семантики отдельных лексем и, как следствие, с неправильным использованием этих единиц в тексте (как стилистически, так и семантически). Такими

неточностями и неправильностями, к сожалению, изобилуют письменные и устные журналистские тексты. Затрудняет работу с газетными и журнальными текстами, в том числе интернетовскими, также активное использование городского арго и жаргонных слов, выражений. Объяснение семантики и использование в текстах подобных лексических единиц уже само по себе занимает у преподавателя на занятии слишком много времени. Обучающий выход же при этом получается минимальным.

Конечно, ошибки, сделанные автором публицистического текста, преподаватель может использовать в дидактических целях. Для этого используются задания найти в тексте, в его фрагменте либо в отдельных предложениях ошибки (стилистические, синтаксические, грамматические, семантические), а затем таковые ошибки исправить. Так же, как устная работа в аудитории по исправлению ошибок, сделанных учащимися в сочинении, такая форма развивает языковое внимание и служит, в конечном счете, закреплению навыков грамотной речи, устной и письменной.

Однако русисту следует помнить, что такая форма работы занимает очень много учебного времени. Давать же исправление стилистических, синтаксических и семантических ошибок как работу домашнюю, самостоятельную, на наш взгляд, малоэффективно, поскольку затем исправление ошибок, сделанных уже в работе над ошибками, займет у нас столько же времени. Самостоятельное исправление учащимися ошибок, подчеркнутых преподавателем в ходе проверки письменных работ, рекомендуется только в случае орфографических и простых грамматических ошибок.

Проблема невысокого уровня грамотности современных публицистических текстов заключается также в том, что учащимся приходится овладевать иностранным языком на примерах синтаксически и стилистически неправильной речи. Тем самым, *как правильно говорить и писать*, приходится зачастую преподавать через примеры того, *как говорить и писать не следует*.

Специально не останавливаясь на привычных формах работы с документальным текстом (составление плана, пересказ, ответы на вопросы), обратим внимание только на одну форму работы, на наш взгляд, весьма полезную и эффективную для процесса обучения русскому языку в целом. Такой формой является задавание вопросов к каждому из предложений в тексте, а также к отдельным частям этих предложений. Вопросы формулируют и задают сами студенты. Роль преподавателя – направляющая.

Можно конкретизировать, напр., задание для студентов, предложив задать вопросы к каждому из существительных данного высказывания, к каждому из прилагательных, к глаголам и т.д. Можно

предложить задать вопросы к каждому из *членов предложения*, что заставит аудиторию сначала найти и определить эти синтаксические конструкторы. Можно усложнить задание, предложив составить вопрос, усложненный придаточным предложением (любым или, допустим, определенного типа), одиночным причастием либо деепричастием (в разных синтаксических позициях внутри высказывания) или так же – причастным либо деепричастным оборотом. С семантической точки зрения, вопрос может быть поставлен конкретный либо абстрактный, к содержанию предложения либо к более широкому его контексту. Вопрос при этом может касаться *мотивации* содержательных элементов высказывания, а может касаться возможных последствий данного речевого акта. Наиболее интересно студентам, как показывает опыт, задавать вопросы к тому, что как бы остается за пределами высказывания, т.е. к тому, чего в тексте непосредственно нет, к тому, что остается невидимым для читателя, но что можно, при определенной доли фантазии, додумать, предположить, достроить логически.

Видеотексты – документальное и художественное кино, эстрада

Кинотекст, что вполне понятно, является очень важным элементом в процессе практического освоения чуждой речевой культуры не носителями данного языка. Так или иначе, *кинотекст* знакомит студенческую аудиторию с разными формами живой устной речи. Если же в фильме, а это бывает нередко, звучат фрагменты художественных произведений или документальных материалов, то по-новому знакомит с речью письменной – как правило, в художественном (артистическом, выразительном) ее чтении. Примером последнего может служить также текст *телеспектакля* либо трансляции какого-нибудь нашумевшего театрального спектакля, что, к сожалению, на российском телевидении случается крайне редко.

К сожалению, работа с кинотекстом художественного фильма или спектакля, после просмотра последнего, обычно принимает самые общие, а потому поверхностные формы. Это бывает потому, что зрители, увлеченные перипетиями сюжета и художественными киноприемами, во время фильма неизбежно забывают о том, что их задача, в первую очередь, слушать и понимать чуждую уху речь. Поэтому многое от внимания ускользает, не запоминается, а непонятое на подсознательном уровне просто пропускается. Но рецензию на фильм или спектакль студенты, по просмотре, вполне написать могут.

Идеальным вариантом было бы, конечно, посмотреть один и тот же фильм по несколько раз, поскольку с каждым разом увеличивается процент понятого, усвоенного языкового материала. Однако с художественным фильмом это практически не осуществимо, в силу его объема и ограниченности нашего аудиторного времени. Но можно повторно посмотреть с группой короткий документальный фильм либо фрагмент какой-нибудь телевизионной передачи. Так, мы регулярно используем в работе со студентами документальные фильмы циклов *Исторические хроники с Н. Сванидзе* (особенно сюжеты, рассказывающие о судьбе русских деятелей культуры), *Честный детектив* (острые сюжеты, затрагивающие самые разные стороны современной российской действительности), *Серебряный шар* (судьбы актеров и режиссеров) и другие. Удобны для использования на занятиях, целиком или же фрагментами, такие телешоу, как *Культурная революция* (острые актуальные темы политики, культуры, образования), *Частная жизнь* (бытовая тематика, проблемы семьи и адаптации личности в современном обществе), *Короткое замыкание* (молодежная тематика), *Чего хочет женщина* (проблемы современной женщины).

В то же время, показывать студентам художественные фильмы – экранизации русской классики, лучшие русские киноленты разных лет, современное проблемное кино и даже выборочные образцы телесериалов (конечно, отдельные серии) – просто необходимо. Так же, как необходимо знакомить учащихся с современной документалистикой. Нельзя изучать язык какой бы то ни было страны в отрыве от ее истории и культуры, невозможно хорошо освоить чужой язык вне понимания данной национальной ментальности. А кругозор наших студентов, к сожалению, в этом плане не слишком широк. Незнание же общекультурного и исторического российского контекста очень мешает в процессе практических занятий по языку как самим студентам, так, естественно, и преподавателю-русисту. Мешает хотя бы потому, что нередко приходится прерывать ход занятия для объяснения каких-то общих и, в принципе, элементарных вещей, понятий, которые должны были бы быть известны каждому студенту.

Следует использовать на занятиях также актуальные документальные материалы – наиболее интересные для польской аудитории ф р а г м е н т ы и н ф о р м а ц и о н н ы х с о о б щ е н и й (ежедневные *Вести*, ночные выпуски *Вести плюс*). Особенно интересны для работы в аудитории воскресные *Вести недели*, состоящие из небольших, но информативно исчерпывающих сюжетов на разные темы политической и культурной жизни России. Взятый каждый в отдельности, такой небольшой кинотекст можно повторить два и даже три раза, остановиться в середине записи для нужного комментария, вернуть студентов к моменту сообщения, необходимого для

ответа на поставленный преподавателем вопрос. В ходе работы над текстами новостей можно предложить учащимся сопоставить трактовку события информационными средствами российского и польского телевидения, а иногда также украинского и белорусского (если таковые представлены в сообщении первых двух телетрансляций).

Еще одна форма видеоматериала – это телепрограммы развлекательного характера. Наиболее, казалось бы, удобно использовать на занятиях по практике русского языка видеозаписи эстрадных миниатюр, юмористических либо сатирических. Текст их, по закону жанра, специально приближен к живому потоку речи, имитируя спонтанность монологов и непосредственность диалогического общения. Однако все не так просто, хотя такой русскоязычный видеоматериал подобрать несложно (см., напр., телепередачи российского телевидения *Кривое зеркало*, *Юрмала*, *Смехорама*, *Аншлаг*, *Дело в шляпе*, *Комната смеха*, *Городок*).

С одной стороны, студенты знакомятся с разговорной речью, ранее им практически не знакомой. Но, с другой, такая речь изобилует, в частности, эллиптическими конструкциями, просторечными выражениями, стилистически сниженными лексическими единицами, а также сложными для восприятия не носителя языка интонационными фигурами, подчас изменяющими смысл высказывания (иногда даже на противоположный).

Все это требует объяснения со стороны преподавателя и занимает много времени. Поскольку при этом студенты не имеют перед глазами анализируемого текста, аудиторная ситуация дополнительно усложняется. Наиболее рациональным при этом оказывается неоднократный повтор короткого отрезка видеотекста – до тех пор, пока он не становится ясен слушателям-зрителям в каждой своей детали. При высокой эффективности данного дидактического приема, он, однако, с точки зрения расхода учебного времени неэкономичен. Работа с эстрадным текстом предполагает еще и ряд дополнительных трудностей. Напр., нечеткое, имитирующее дефекты речи персонажа юморески, произношение (1). Использование в речи персонажа диалектного произношения, а также самих местных слов и выражений (2). Неясность актуального контекста сатирического текста (политического, экономического, ментального в целом), что также требует разъяснений со стороны преподавателя (3).

В то же время такие короткие и содержательные видеотексты очень удобны как иллюстрации к самым разным программным темам. В частности, сатирики часто обращаются к теме *здоровья*. В таком случае тексты посвящены таким ситуациям, как болезнь – выздоровление, симуляция – разоблачение, визиты к врачам, лечение в больнице, необходимость оперативного вмешательства, диеты и упражнения с целью похудеть, послед-

ствия обжорства, гимнастика и водные процедуры, занятия спортом. Часто юморески посвящены семейным проблемам, характеру человека, его внешности и эмоциональному состоянию. Нередко в таких видеотекстах, и это для преподавателя весьма ценно, используются разнообразные зоонимы – как характеристика самого человека и его проявлений, действий (в основном его негативных реакций и поступков). А это – материал, хорошо вписывающийся в контекст изучения любой разговорной темы.

Особой формой видеотекста является просмотр эстрадного концерта, в котором участвуют современные популярные певцы, представители так называемой *поп-культуры* (телетрансляции *Субботний вечер*, *Лучшие песни года*, *Зал «Россия» приглашает*, а также сольные концерты звезд российской эстрады). Но, как показывает практика, далеко не каждое выступление в таком концерте представляет интерес дидактический. Прежде всего, музыка не должна заглушать слов – они должны быть разборчивы и произноситься, по крайней мере, с неплохой дикцией. Желательно, чтобы сам текст песни был, если не высокохудожественен, то, по крайней мере, интересен для студенческой аудитории.

Более внимательно текст песни слушается и воспринимается тогда, когда выступлению певца (певицы) предшествует несколько слов о самой песне, о ее авторах и исполнителе, об историческом контексте ее создания и резонансе, вызванном ее исполнением – такая информация может быть представлена в любом наборе, но обязательно должна быть краткой и содержательной. Соответственно, и от аудитории во время прослушивания требуется внимательная тишина, поскольку любой видеопросмотр или аудиопрослушивание требует прежде всего вдумчивого отношения к изучаемому тексту (текстам, если речь идет, напр., об эстрадных песнях). Надо при этом заметить, что задание *пересказать содержание песни* обычно не достигает дидактической цели и потому не имеет на занятии смысла. Возможно, потому, что развлекательная функция концертного зрелища отвлекает наше внимание от повествовательной линии *песенного текста*. Во всяком случае, воспроизвести ее студентам обычно не удастся. Зато разбор семантики, стилистической окраски и синтаксического построения отдельных элементов такого текста оказывается весьма продуктивной формой работы, вызывающей у обучающихся живой интерес.

Аудиотексты – аудиоспектакли и тексты песен

Поскольку работа с *аудиотекстами* требует особого описания, то в контексте данной статьи мы не будем на ней останавливаться подробно.

Скажем только, что работа с текстом аудиоспектакля близка разбору текста телеспектакля и трансляции театральной постановки, а работа над *аудиоматериалом текстов песен* имеет немало общего с языковым анализом видеоматериала концертной записи. При этом, работать с аудиозаписями (кассеты, диски CD) в ходе занятия гораздо удобнее, поскольку языковой материал можно прослушивать по несколько раз, возвращаясь со студентами к тому, что ими в тексте было не понято. В то же время в таких текстах мы сталкиваемся со множеством языковых единиц, требующих специального объяснения.

Внимательное отношение на занятии к аудиотексту предполагает также во многих случаях разъяснение общекультурного контекста того или иного языкового проявления – особенно, если это материал исторически привязанный, актуализированный в каком-либо отрезке значимого для развития русского языка и культуры времени.

Margarita Nadel-Czerwińska

Tekst artystyczny i dokumentalny na zajęciach z praktycznej nauki języka

Streszczenie

W artykule przedstawiono sposoby pracy z różnymi typami tekstów na ćwiczeniach z praktycznej nauki języka rosyjskiego. Przede wszystkim zwraca się uwagę na różnice w pracy z tekstami mówionymi i pisanymi, artystycznymi i publicystycznymi. Rozpatruje się również metody pracy z tekstami audio i wideo. Każdy z typów tekstów wymaga innego podejścia metodologicznego. W artykule omówione zostały także niektóre formy pracy z tekstem, uznane przez autora za najbardziej interesujące i efektywne.

Margarita Nadel-Czerwińska

An artistic and documentary text in the practical language course

Summary

The article describes the ways of work with different types of texts in the practical Russian course. Above all, the emphasis was put on the differences between the oral and written, as well as artistic and journalist texts. Also, the methods of work with audio and video texts were considered. Each type of texts demands a different methodological approach. Finally, some forms of work with a text the author finds the most interesting and effective are discussed.